

Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ?

Camille ROELENS

Laboratoire ECP – Université Jean Monnet

Résumé

La mobilité internationale des éducateurs et des éduqués va croissant. Cet article aborde, d'un point de vue de philosophe de l'éducation, deux conséquences de cette mobilité : l'apprentissage à distance et la confrontation des individus concernés à une pluralité de contextes et de cultures. Les notions d'autonomie, pensée comme capacité d'un individu à agir, choisir et penser par lui-même, et d'autorité, pensée comme moyen de favoriser chez un autre cette capacité, seront au cœur de l'analyse. Inscire la relation éducative dans le cadre d'un parcours de mobilité de l'éduqué, c'est admettre de penser l'autorité comme une façon d'influencer chaque étape du parcours pour que celle-ci soit profitable à celui qui la vit et sera confronté à de nouvelles cultures et de nouveaux contextes. Penser la relation éducative en intégrant une mobilité possible de l'éducateur, cela signifie pour lui une double exigence nouvelle : pouvoir s'adapter à une grande diversité de cultures et de contextes ; pouvoir envisager de relever le défi de l'interculturalité, et notamment de voir son autorité reconnue dans un contexte multiculturel. La première partie de cet article sera consacrée aux spécificités qu'une relation éducative à distance comporte quant aux possibilités d'y faire vivre et d'y penser l'autorité. Une deuxième partie confrontera les notions d'autorité et de bienveillance aux enjeux spécifiques d'un monde globalisé et multiculturel.

Mots-clés

Autorité, bienveillance, autonomie, mobilité, culture.

Abstract

International mobility of the educators and the educated is constantly growing. The aim of this article is to discuss, from a philosophical point of view, two consequences of this mobility: remote learning on the one hand, and the confrontation of the concerned individuals to diverse contexts and cultures on the other hand. The notions of autonomy, thought as the ability of any individual to act, choose and think by himself or herself, and of authority, thought as a way to favour the development of this ability for others, will be at the heart of this analysis. Putting educational relationship within the frame of a mobility pathway for the educated means accepting to consider authority as a way to influence each step of the route, for them to be profitable to the one leaving this experience, and who will be facing new cultures and new contexts. Considering educational relationship by integrating the possible mobility of the educator will drive him or her to face a new and double requirement: being able to adapt to a wide diversity of cultures and contexts, and being able to try the challenge of interculturalism, particularly to have his or her authority acknowledged in a multicultural context. The first part of this article is dedicated to the specificities inherent to a remote educational relationship regarding the possibility to think and apply authority in such a context. The second part confronts the notions of authority and kindness to the specific issues of a globalized and multicultural world.

Keywords

Authority, kindness, autonomy, mobility, culture.

1. Introduction

Les tentatives d'éclaircissement de ce que peut être la nature et le rôle de l'autorité dans la pratique éducative en démocratie ont été nombreuses dans le champ contemporain de la recherche en sciences de l'éducation. Des propositions pédagogiques prescriptives ont encore récemment été formulées (Boncourt, 2017 ; Caillaud, 2013). Elles voisinent avec d'innombrables références au thème de l'autorité dans d'autres types de recherches en éducation comme dans le débat public. La notion d'autorité a particulièrement inspiré les philosophes de l'éducation contemporains (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 ; Foray et Reichenbach, 2001 ; Prairat, 2010), sans doute parce que les « discours des philosophes sur l'éducation sont une explicitation et une réflexion sur ce qu'ils perçoivent comme étant l'expérience éducative de leur époque » (Foray, 2016 : 14).

L'objet de cet article est de mettre en évidence les apports d'une confrontation avec les notions d'apprentissage à distance et d'interculturalité au traitement de ce problème philosophique. Si l'autorité, comme l'écrit Prairat, est « un concept méta-éducatif, [qui] traverse l'ensemble des activités afférentes au champ de l'éducation¹ » (Prairat, 2010 : 41), on peut penser qu'une proposition conceptuelle quant à ce que peut être l'autorité aujourd'hui doit pouvoir faire preuve de sa capacité à éclairer les situations éducatives dans toute leur variété et leur pluralité. En ayant nous-même formulé une sous le nom d'autorité bienveillante (Roelens, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c), nous souhaitons ici la faire passer à ce prisme révélateur. Pour cela, il faut avant tout présenter succinctement cette proposition et la réflexion ayant présidé à son élaboration. Les principales sources du cadre théorique dans lesquelles s'inscrivent les conceptualisations de l'autorité et de la bienveillance proposées ci-après sont les travaux de Gauchet, seul ou avec Blais et Ottavi pour ce qu'ils définissent eux-mêmes comme procédant d'une philosophie politique de l'éducation (2008, 2013, 2016). Les travaux de Prairat (2010) et de Robbes (2010) sur l'autorité y ont également une part importante, de même que ceux de Foray sur l'autonomie (2016).

L'autorité n'existe que si elle est reconnue par celui à qui elle s'adresse comme étant légitime (Gadamer, 1996 ; Kojève, 2004). Les transformations majeures qu'évoque Gauchet dans le quatrième tome de son étude sur *L'avènement de la démocratie*, intitulé *Le nouveau monde*, imposeraient de « refondre nos outils intellectuels » (Gauchet, 2017 : 489) à l'aune d'une nouvelle économie de la légitimité qui fait primer l'individualisme des droits de l'homme sur tout autre principe (toute légitimité ne pouvant qu'être dérivée des droits fondamentaux reconnus à tout individu). Si l'éducation implique qu'il y ait de l'autorité (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013 : 45), cette dernière doit être repensée sur des bases démocratiques pour que l'éducation demeure possible. En d'autres termes, l'autorité doit pouvoir bénéficier d'une légitimité potentiellement dérivée des droits fondamentaux des individus, et non plus de l'émanation de quelques instances supérieures ou institutions établies.

Comme le rappelle Reboul (2001 : 4), la tâche première du philosophe de l'éducation est de se questionner sur les buts à poursuivre et non de chercher avant tout des moyens efficaces. En d'autres termes, il s'agit avant tout de se demander en vue de quoi l'éducation a lieu, en vue de quoi s'exerce l'autorité. Dans le nouveau monde que décrit Gauchet, une double injonction est faite à chacun : devenir individu, devenir autonome. L'individualité contemporaine (Gauchet, 2017 : 610) ne se limiterait pas à l'individuation biologique (être un être vivant singulier) ni à l'individualisation en droit (se voir reconnu des droits

¹ Ce qui peut justifier de faire d'une pensée des conditions de possibilités de l'autorité une question de didactique générale.

fondamentaux). Il s'agirait également, et cela n'a rien d'évident, de devenir soi-même (individuation psychique) et de se comporter en individu autonome dans une société dont c'est la norme structurante (individualisation sociale). « S'il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? » (Gauchet, 2015 : 163).

Progresser implique donc ici d'affiner et de stabiliser une définition de l'autonomie individuelle. Foray la définit comme la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde² » (2016 : 19), qui implique de pouvoir agir (autonomie fonctionnelle), choisir (autonomie morale) et penser (autonomie intellectuelle) par soi-même³ :

Dans une période où il n'y a plus de consensus sur le type d'être humain qu'il s'agit d'éduquer, l'éducation à l'autonomie est nécessaire pour permettre à chacun le moment venu de s'engager le plus en connaissance de cause possible, dans la forme de vie qui lui permettra souhaitable. En un mot, l'autonomie comme but de l'éducation dépend du pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines. (Foray, 2016 : 66)

L'autorité est justifiée dans la mesure où « elle favorise le développement de l'autonomie personnelle » (Foray, 2016 : 113). En effet, l'autonomie n'est pas la débrouillardise ou l'indépendance, elle n'est ni naturelle, ni évidente. L'autonomie est vulnérable et conditionnée, elle dépend d'« appuis de socialisation » (Foray, 2016 : 34), de ressources, elle n'est jamais certaine. De plus « l'autonomie personnelle est située socialement, elle est singulière » (Foray, 2016 : 35) et « l'équation autonomie / dépendance est propre à chaque personne » (Foray, 2016 : 35). Pour l'ensemble de ces raisons, « l'autonomie ne saurait être présumée et encore moins exigée a priori des personnes ; elle doit être soutenue » (Foray, 2016 : 180).

L'éducation est un soutien essentiel. Celle-ci est ainsi envisagée « comme tout ce qui améliore la compréhension du monde et augmente la possibilité de s'y diriger » (Roelens, 2018a : 224) chez un autre individu. L'autorité est ici comprise comme une proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence⁴ d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte) participer à le rendre durablement auteur⁵ de son individualité et de son autonomie⁶.

² Foray précise ici qu'il réfère au monde de culture tel que Arendt (1972) le définit : « le monde est d'abord un cadre, un milieu stable pour l'existence humaine. Il n'est pas la nature ou l'univers, mais un "artifice humain", un produit de l'activité humaine (...). Il existe sous forme d'"œuvres" matérielles – les maisons que nous habitons, les outils que nous utilisons – spirituelles, les paroles et les actions que nous accomplissons, et d'œuvres d'art » (Foray, 2001 : 82).

³ L'autonomie fonctionnelle « implique d'agencer des moyens, de mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, de tenir compte de contraintes » (Foray, 2016 : 21). L'autonomie morale (Foray, 2016 : 21-22) concerne les choix de vie d'un individu et sa capacité à les faire en fonction de ce que serait pour lui une vie bonne. L'autonomie intellectuelle permet à l'individu de « se situer dans le monde », et d'accéder à la « compréhension du monde et de soi comme "être-au-monde" » (Foray, 2016 : 22).

⁴ Prairat définit l'autorité comme une forme d'influence (2010 : 41-42) dont les quatre caractéristiques majeures sont d'être libératrice (elle autorise, elle ouvre à l'autre un champ des possibles plus vaste), indirecte (elle suscite l'action chez l'autre), temporaire (elle travaille elle-même à se rendre, si possible, inutile) et de ne pouvoir effectivement influencer que si sa légitimité est reconnue.

⁵ « Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, c'est (...) avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même dans la durée » (Robbes, 2010 : 77-78).

⁶ Ce qui implique que l'exercice de l'autorité est un moyen au service de l'autonomie individuelle d'un autre.

La notion de bienveillance telle qu'elle est mobilisée ici comporte trois dimensions : « bien veiller » (dimension attentionnelle et intellectuelle) ; « bien veiller sur » (dimension interindividuelle) et « bien veiller à » (dimension temporelle et culturelle). « Bien veiller » serait une attention aux vulnérabilités des autres (auxquelles il est envisagé de pouvoir répondre, dans une attitude de responsabilité), une observation attentive, réflexive, visant à une compréhension sans cesse renouvelée de situations complexes, à construire le socle d'un agir pertinent. « Bien veiller sur » consiste à prendre soin de l'autre et à avoir soin de la relation avec l'autre, en mêlant sollicitude, empathie et tact :

La dimension temporelle et culturelle de la bienveillance prend acte de ce que l'autonomie individuelle se déploie dans un temps – où elle est inscrite – et dans un monde (de culture) – où l'individu doit se diriger. Il s'agit alors de « bien veiller à » ce que cet héritage reçu et cette vie menée dans un monde « plus vieux que lui » fassent, par chacun, l'objet d'une appropriation singulière (Roelens, 2018a : 222).

Pourquoi choisir de confronter cette conceptualisation de l'autorité bienveillante aux thèmes de l'apprentissage à distance et de l'interculturalité ? Avant tout parce que cela semble être deux dimensions appelées à constituer un passage de nombreux parcours éducatifs présents et plus encore à venir. Pour le dire autrement, l'école de demain ne peut sans doute se penser ni uniquement dans l'école ni dans une seule école.

Les implications d'une mobilité croissante (Roelens, 2017c) des éducateurs et des éduqués (termes employés ici dans leur acception la plus large, en cohérence avec la conception de l'éducation proposée plus haut) sont au cœur de ce dossier. Les ressources sur lesquelles un individu peut, dans un contexte donné, capitaliser pour devenir individu et pour devenir autonome, sont socialement situées. Changer de lieu, de pays, d'établissement universitaire, être plus ou moins loin de sa famille (dans la cadre de participations à des programmes d'échanges internationaux, par exemple), peut obliger à redéfinir ailleurs un grand nombre d'équilibres qui sont indispensables à l'individualité autonome.

Inscrire la relation éducative dans le cadre d'un parcours de mobilité de l'éduqué, c'est admettre de penser l'autorité comme une façon d'influencer chaque étape du parcours⁷ pour que celle-ci soit profitable à celui qui la vit⁸ et sera confronté à de nouvelles cultures et de nouveaux contextes. Penser la relation éducative en intégrant une mobilité possible de l'éducateur, cela signifie pour lui une double exigence nouvelle : pouvoir s'adapter à une grande diversité de cultures et de contextes ; pouvoir envisager de relever le défi de l'interculturalité, et notamment de voir son autorité reconnue dans un contexte multiculturel⁹.

La première partie de cet article sera consacrée aux spécificités qu'une relation éducative à distance comporte quant aux possibilités d'y faire vivre et d'y penser l'autorité. Envisager l'exercice de l'autorité à distance peut nous éclairer sur les conditions auxquelles il est possible d'occuper une place d'autorité aujourd'hui.

⁷ Rossi et Arrigoni souligne que « nombre de recherches mettent en évidence la nécessité d'une médiation humaine dans des contextes de [Formation A Distance], et le rôle capital des *tuteurs* en tant que médiateurs didactiques : ce n'est que par une *médiation* consciente et avisée que la FAD pourra éviter l'échec d'une nouvelle forme d'enseignement par correspondance » (2004 : 223).

⁸ Le propos se concentrera ici sur le cas d'un éloignement géographique de l'éducateur et de l'éduqué (par exemple dans le cas d'un suivi à distance par un enseignant fréquenté également en présentiel avant ou après une situation de mobilité, où d'une formation suivie intégralement à distance car un parcours de mobilité ne permet pas de la suivre en présentiel).

⁹ Situation qui, bien entendu, recoupe celle de la mobilité de l'éduqué. L'éducateur peut par exemple être confronté à des éduqués venant de pays divers, suivant (dans le cadre de leur propre parcours de mobilité) un temps de formation avec lui.

Une deuxième partie confrontera les notions d'autorité et de bienveillance aux enjeux spécifiques d'un monde globalisé (Gauchet, 2016, 2017) et multiculturel (Taylor, 2009). Une mobilité accrue des formateurs et des formés signifie une diversification des contextes où un individu peut avoir à se diriger par lui-même ou à aider un autre à le faire.

2. Autorité et distance

L'apprentissage à distance concerne un nombre croissant d'acteurs éducatifs. Cela peut notamment¹⁰ résulter de la mobilité croissante des éduqués ou du développement de formations hybrides (en partie à distance et en partie en présence), par exemple dans le cadre de la formation professionnelle continue et/ou de l'enseignement supérieur.

Il est intéressant de constater que la possibilité de penser de concert *autorité* et *distance* dans la relation éducative n'est pas saisie dans un des ouvrages importants ayant récemment proposé une approche à la fois philosophique et pédagogique de l'autorité (Robbes, 2010). Les « douze situations d'enseignement vécues, racontées et analysées » (Robbes, 2010 : 121-162) à partir desquelles l'auteur envisage la formation (initiale et continue) à l'exercice de l'autorité éducative sont des situations d'enseignement en présentiel. Cela pose la question suivante : l'autorité est-elle avant tout perçue aujourd'hui comme ce qui permet de maintenir un certain apaisement dans une situation où des élèves sont réunis dans une classe ? *Quid* des multiples cas de transmission des savoirs où cette proximité physique entre les différents éduqués peut être absente ? De même, dans ses « seize pratiques susceptibles de guider l'action » (Robbes, 2010 : 164-167) d'un éducateur lorsque qu'il a à exercer l'autorité, on trouve plusieurs propositions dont la transposition à des cas d'apprentissages à distance, sans être impossible, ne va pas de soi. Sans exhaustivité, considérons : « la qualité et l'expertise des informations sensorielles (visuelles, auditives et spatiales) prises par le professeur » (Robbes, 2010 : 164) ; la gestion des « déplacements » (Robbes, 2010 : 166) dans la classe ; le travail sur « l'échange des regards » (Robbes, 2010 : 166). De même, lorsque Robbes énumère les « dix principes relatifs aux représentations du concept d'autorité » (Robbes, 2010 : 167-169), il donne une grande importance à l'« interaction » (Robbes, 2010 : 168) et à « la communication (...) non verbale (regards, gestes, position dans l'espace, déplacements et distance...) » (Robbes, 2010 : 168). *Quid* hors des cas d'enseignement présentiel ? Or il semble que, loin d'être incompatibles, *autorité* et *apprentissage à distance* peuvent s'éclairer réciproquement.

L'autorité, cela a été dit ci-avant, est une influence libératrice, c'est-à-dire qu'elle doit favoriser l'autonomie individuelle de l'autre et donc ses possibilités d'exercer les libertés que le droit lui attribue. Sans doute gagne-t-elle en clarté lorsqu'elle est libérée par un contexte spécifique de certaines confusions fréquentes à son égard. Il est problématique de ne considérer l'autorité que comme un moyen économe d'obtenir l'obéissance (Arendt, 1972 : 123-138). Cette notion pâtit souvent d'être assimilée à ce qu'elle n'est pas (divers modes de domination) et condamnée à ce titre. Considérer l'autorité comme un moyen de rendre l'autre auteur, ambition que se donne également Robbes, doit distinguer radicalement ce mode d'influence particulier (qui permet notamment, mais pas seulement, une obéissance sans

¹⁰ « Les conditions de genèse d'un enseignement à distance sont très diverses, tant sont nombreuses les variables qui orientent et infléchissent les dispositifs. En effet, (...) les démarches et méthodologies utilisées pour mettre en place un enseignement à distance dépendent des contextes (universitaires, professionnels), des types d'enseignement à distance (industriels, fondés sur des interactions, hybrides) ou encore des acteurs qui pilotent le dispositif (institutions d'accueil, experts extérieurs, seuls futurs enseignants) » (Gélis, 2013 : 1).

contrainte, où chacun garde sa liberté) de la violence, de la puissance, de la séduction ou de la manipulation, avec lesquelles elle a longtemps pu être confondue. Trois des ouvrages mobilisés ici en tirent le constat explicite, ceux de Prairat (2010 : 43-44), de Foray (2016 : 102) rejoignant sur ce point Gauchet qui écrit : « l'autoritarisme nous a caché l'autorité » (Dans Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 : 140). Penser l'autorité, c'est d'abord accepter de se confronter philosophiquement à ce voile pour l'écarter.

Une situation d'apprentissage à distance paraît propice à relativiser le risque que la relation éducative dégénère en relation autoritaire. La contrainte physique et la violence y sont impossibles, la manipulation semble y perdre une part non négligeable de son potentiel à faire agir l'autre, la persuasion est toujours soumise à la possibilité accrue de l'autre de « faire la sourde oreille », attitude plus aisée à assumer sans la proximité physique directe. On peut ajouter (nous y reviendrons plus loin) que l'autoritarisme magistral, se justifiant par la nécessité d'inculquer une tradition (Blais, Gauchet et Ottavi, 2016 : 18-19), s'inscrivait toujours dans une culture (2008 : 156-159 ; 2013 : 45-46) donnée à laquelle l'ensemble des acteurs d'une relation éducative s'estimaient symboliquement liés de façon très forte. La globalisation, le multiculturalisme, la mobilité accrue des individus à la surface du globe, relativisent considérablement l'aplomb de cette posture. Que reste-t-il, donc, à celui qui exerce l'autorité à distance ? La possibilité de prodiguer des « sur-conseils » ou pour reprendre la formule de Mommsen à propos de l'*auctoritas* romaine, citée par Arendt : « plus qu'un conseil et moins qu'un ordre » (1972 : 162). Un sur-conseil qui n'a pour fin que de garantir l'autonomie individuelle durable et le bien-être de l'autre, lequel conserve toujours la liberté de passer outre s'il constate que ce qui est proposé l'éloigne de ce but (où n'est plus valable dans le contexte spécifique où il se trouve). En cela, on peut dire qu'une situation d'apprentissage à distance radicalise la nécessité pour l'autorité de se distinguer de toute autre forme d'agir, en particulier de celles qui mobilisent d'une manière ou d'une autre la force et la contrainte (Foray, 2016 : 95-96). Or, si l'action *via* l'autorité n'est possible que si la légitimité de l'autorité est reconnue, se pose la question suivante : comment peut-elle l'être ?

Certains pensent que cela relèverait uniquement d'un talent personnel de l'éducateur. On peut aussi voir dans cette proposition une impasse, ce que la confrontation à l'apprentissage à distance peut révéler. Le charisme comme mode particulier d'influence d'un homme sur d'autres hommes a été étudié par Weber (2003 : 320-336 ; 350-355), dans son passage en revue des différents types de « dominations » qui lui semblent pouvoir se déployer dans une société humaine. Dans ses propres travaux sur l'autorité, Renault (2004 : 15-25) se montre très méfiant quant à la nouvelle fortune que l'autorité charismatique connaîtrait dans le discours éducatif actuel, particulièrement lorsque la référence qui y est faite est implicite, subreptice (Renault, 2004 : 18). Il signale que le passage est aisé du charisme à l'emprise, à la « séduction » (Renault, 2004 : 23). L'usage du charisme serait donc plus proche de la manipulation que de l'autorité, si l'on admet, comme c'est notre cas, qu'en démocratie l'usage de l'autorité en éducation doit favoriser l'autonomie de l'autre. De plus, la relation charismatique serait inapte à susciter chez l'apprenant un usage accru de la raison (Renault, 2004). À ces dangers « positifs » s'ajouterait une propension du charisme à masquer une situation où « toute capacité fait défaut de fournir une réponse à la question du ou des critères permettant de différencier l'autorité légitime de l'autorité illégitime » (Renault, 2004 : 24). Plusieurs penseurs contemporains de l'autorité éducative ont prolongé à leur manière la pensée de Renault sur ce point. Pour Robbes, il y aurait un lien direct entre déconstruire « le mythe de l'autorité naturelle » (2010 : 237) et son projet de rendre intelligibles les conditions de possibilités de la reconnaissance de l'autorité dans le contexte démocratique (et donc de pouvoir former les enseignants à l'autorité). Pour Prairat (2010 : 48), en appeler au charisme

de ceux qui doivent, dans la société des individus, faire autorité serait un artifice qui camoufle les véritables enjeux.

Il serait donc important de pouvoir dissiper cette illusion selon laquelle le charisme de certains pourrait constituer une réponse aux problématiques actuelles d'autorité. Considérer une situation d'apprentissage à distance peut y aider, car il y a dans le charisme une part de magnétisme dont la puissance d'attraction pourrait être réduite par l'éloignement des pôles de la relation :

Le charisme a aussi un lien avec le capital d'image personnelle (...) dont Lionel Bellenger écrit qu'il en constitue l'origine (...). Pour lui, quatre facteurs constituent cette image personnelle : l'effet de présence (« l'attraction se construit dans le temps par l'effet de proximité, combinaison complexe de voisinage immédiat et de fréquence des contacts »), l'apparence physique, l'effet de similitude ou de complémentarité et la considération positive (« accorder de l'estime rend heureux et sécurise »). (Rivolier, 2009 : 21)

Si la perte du premier de ces facteurs dans une situation d'apprentissage à distance est évidente, le deuxième est lui aussi impacté. La perception de l'apparence physique de l'autre s'y trouve sans doute obérée (dans le cas d'échanges par courriels) ou du moins atténuée (dans le cadre par exemple, d'une visioconférence avec cadrage de buste). L'éloignement qu'implique la situation d'apprentissage à distance rend mal aisée l'emprise (Guillot, 2006 : 78-81 ; Prairat, 2010 : 41-42), notamment car elle distend le lien « physique » (par le biais, notamment, de la communication non verbale) dont l'influence manipulatrice peut se nourrir.

Le contexte éducatif et pédagogique de l'apprentissage à distance peut donc permettre d'accéder à une forme « épurée » de l'autorité éducative, prompte à bien marquer sa distinction avec des manières antithétiques ou différentes (contraintes, manipulations, par exemple) de faire agir l'autre. De telles situations obligent donc, pourrait-on dire, à regarder en face la nécessité de proposer une manière renouvelée pour l'éducateur de se doter de ce moyen d'assumer ses responsabilités éducatives (Foray, 2016 : 95-96) qu'est l'autorité.

3. Bienveillance(s), autorité(s), culture(s)

La bienveillance peut être un moyen de permettre la reconnaissance de la légitimité de l'autorité tout d'abord, d'où le terme d'autorité bienveillante. Dans ce que Gauchet (2017) appelle le nouveau monde, ce qui peut être perçu par les individus comme légitime semble être ce qu'ils ressentent comme participant explicitement à la construction de leur individualité et de l'autonomie. Ainsi, si des institutions telles que la famille ou l'école n'ont plus de légitimité par elles-mêmes (Gauchet, Dans Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 : 164 ; 2017 : 556), elles peuvent la reconquérir par ce biais. Sans la bienveillance, il y a fort à craindre que l'autorité telle qu'envisagée ici n'existe tout simplement pas, car elle ne serait pas reconnue. Sans l'autorité, il semble difficile que la bienveillance puisse être envisagée comme un principe actif¹¹. Ces points ont été présentés en introduction et développés ailleurs (Roelens, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c).

Si l'on admet que « l'autorité représente une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 : 138), il semble difficile de la penser sans prendre en compte la multiculturalité croissante de très nombreuses sociétés du fait de la globalisation (Gauchet, 2017 : 251-259). La fonction médiatrice de l'autorité la désigne

¹¹ Les dimensions « bien veiller sur » et « bien veiller à » sous-entendent un agir, une façon concrète d'assumer des responsabilités et de contribuer à rendre auteur un autre individu.

comme l'un des moyens permettant d'allier le respect de la singularité (notamment culturelle) de chacun et l'ambition d'une compréhension commune et d'interactions fécondes. L'enjeu serait donc de penser les conditions d'exercice de l'autorité dans une perspective interculturelle.

Cette partie de l'article vise donc plus spécifiquement à la présentation du concept de bienveillance culturelle, conçu comme une confrontation adaptative de la définition de la bienveillance proposée en introduction dans le but de répondre au défi susmentionné. La pensée de Taylor constitue une ressource, plus spécifiquement son ouvrage *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (2009), dans lequel son important essai « La politique de la reconnaissance » est repris (Taylor, 2009 : 41-99) et commenté, notamment par Gutman¹² :

La conception d'êtres humains uniques, auto-innovants et créateurs, ne doit pas être confondue avec la représentation d'individus « atomistiques » créant leur identité de novo et poursuivant leurs finalités indépendamment les uns des autres. Une partie de l'unicité des individus résulte de la façon dont ils intègrent, reflètent et modifient leur propre héritage culturel et celui des autres gens avec qui ils entrent en contact (Taylor, 2009 : 18)

Le contexte de globalisation peut alors être une chance « d'élargissement des horizons culturels, intellectuels et spirituels de tous les individus, enrichissant ainsi notre monde » (Taylor, 2009 : 21). Une telle fécondité est notamment conditionnée par le rapport que les individus singuliers peuvent développer à leurs propres héritages culturels et par la façon dont ils peuvent entrer en relation avec d'autres individus ayant eu des héritages différents ou des appropriations différentes d'un héritage similaire.

La transmission culturelle par l'éducation¹³ (dont l'autorité est un moyen) ne vise plus alors à une reproduction culturelle mais davantage à une mise à disposition des sources plurielles d'inspiration (Taylor, 2009 : 31). Ainsi, si certaines œuvres majeures du patrimoine culturel d'un pays sont porteuses de conceptions particulières de la vie bonne, de la liberté ou de la justice, l'objectif n'est pas de s'en détacher ou de s'y lier fermement. Il s'agit d'aider à trouver une bonne distance permettant et soutenant l'autonomie intellectuelle et l'autonomie morale : « l'éducation libérale échoue si l'intimidation nous conduit à une acception aveugle de ces conceptions, ou si le manque de familiarité nous pousse à les rejeter instinctivement » (Taylor, 2009 : 28). Il s'agit donc de suffisamment bien connaître et comprendre ses propres héritages et influences culturels pour être autonome (Foray, 2016 : 132-140). S'inscrire dans la recherche d'équilibres et de compromis dans le rapport aux autres exige alors une capacité accrue non seulement à se comprendre, mais aussi à s'inter-comprendre :

Les désaccords moraux respectables, par ailleurs, appellent le débat, non la dénonciation (...). La volonté et la capacité de délibérer sur nos différences respectables font également partie de l'idéal politique démocratique. Les sociétés multiculturelles et les communautés qui militent pour la liberté et l'égalité de tous les peuples sont fondées sur le respect mutuel à l'égard des différences intellectuelles, politiques et culturelles raisonnables. Le respect mutuel requiert une bonne volonté répandue et une capacité à énoncer nos désaccords, à les défendre devant ceux avec qui nous ne sommes pas d'accord, à faire la différence entre les désaccords respectables et ceux qui ne le sont pas, et à garder l'esprit ouvert jusqu'à modifier notre opinion en face d'une critique bien argumentée. (Gutmann, Dans Taylor, 2009 : 39)

¹² Gutman rappelle l'importance pour Taylor des idées selon lesquelles on pourrait ranger « la culture et le contexte culturel propre à certains individus parmi leurs intérêts fondamentaux » (Taylor, 2009 : 16).

¹³ Voir aussi sur ce point Blais, Gauchet et Ottavi (2016).

Le respect mutuel tel qu'il est conçu dans cet extrait ne saurait être un allant de soi, évident ou qui pourrait être établi en profondeur par sa seule proclamation. Il se pense, se construit et s'entretient. Il s'agit davantage de penser un certain rapport : à soi, au « besoin du sentiment de notre propre part, limité, à toute l'histoire humaine » (Taylor, 2009 : 98) ; aux autres, en pensant « une attitude que nous prenons en nous lançant dans l'étude de l'autre » (Taylor, 2009 : 97), mêlant compréhension suffisante de sa propre singularité culturelle (pour avancer sur un socle solide) et connaissance suffisante de la culture de l'autre (pour rendre l'intercompréhension possible) :

Nous apprenons à nous déplacer dans un horizon plus vaste, dans lequel ce que nous avons auparavant considéré comme fondement allant de soi de toute évaluation peut désormais être situé comme une possibilité à côté des fondements différents de cultures auparavant peu familières. Le « mélange des horizons » fonctionne à travers le développement de nouveaux vocabulaires de comparaison, grâce auxquels nous pouvons énoncer ces contrastes. De la sorte, si – et quand – nous trouvons pour finir un appui positif pour notre présomption initiale, c'est sur la base d'une compréhension de ce qui constitue la valeur qu'il nous était impossible d'avoir au départ (Taylor, 2009 : 91).

Ces capacités ne sont pas innées et doivent être soutenues et étayées, dans une démarche dynamique et responsable, consistant à déployer réflexions et actions visant à « bien veiller à » permettre à la fois aux individus singuliers de se diriger dans un environnement interculturel et aux démocraties interculturelles de pouvoir envisager une autonomie substantielle dans leur fonctionnement.

La bienveillance culturelle désignerait donc plus particulièrement l'intégration à la réflexion d'une double nécessité. D'une part, l'autonomie individuelle se déploie dans un monde de culture (Arendt, 1972 ; Foray, 2016), d'autre part, ce monde n'est pas monolithique ni figé mais en constant renouvellement au gré des initiatives des individus et de leurs appropriations singulières de l'héritage qu'ils reçoivent. Comme le souligne Gauchet (2017), le nouveau monde n'est pas moins que l'ancien un monde de culture, mais il l'est d'une manière spécifique du fait de la globalisation et du rapport démocratique aux différences culturelles. Les individus et les collectifs sont davantage confrontés que par le passé à l'hétérogénéité culturelle, et doivent, au nom du principe de légitimité que constitue les droits fondamentaux de chacun, renoncer à prétendre réduire cette hétérogénéité par la contrainte.

Être bienveillant dans un tel contexte passe donc par un réinvestissement des trois dimensions de la bienveillance à l'aune de ces exigences nouvelles : « bien veiller », c'est rester constamment ouvert à la compréhension et à l'intelligibilité d'un monde dynamique et interculturel ; « bien veiller sur » l'autre vulnérable lorsque cette complexité accrue du monde le confronte à des situations pouvant être angoissantes ; « bien veiller à » permettre à chacun de s'approprier sa propre culture et de rentrer dans un dialogue enrichissant avec les autres, être à l'aise dans un contexte particulier mais savoir construire les équilibres relationnels et symboliques qui lui permettront de l'être dans un autre contexte. Une telle attitude peut sembler nécessaire pour, premièrement, qu'une autorité soit reconnue dans un contexte multiculturel, et deuxièmement, que l'exercice d'une telle autorité dans l'éducation soit un moyen de permettre aux individus de se projeter dans une perspective interculturelle.

4. Conclusion

La situation d'apprentissage à distance serait donc un puissant révélateur de ce que l'autorité peut être ou ne pas être si on la pense comme un moyen au service du devenir individu et du devenir autonome. Autorité et bienveillance telles qu'elles ont été définies ici peuvent être

qualifiées de concepts « méta-mondains », car ils concernent la durable possibilité pour l'homme de se diriger dans un « nouveau monde », multiculturel et globalisé. Elles constitueraient également deux ressources précieuses pour envisager la mobilité des éducateurs comme celle des éduqués.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Blais, M., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blais, M., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- Blais, M., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- Boncourt, M. (2017). *L'autorité à l'école, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Caillaud, G. (2013). *L'autorité au collège, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19, 79-101.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.
- Foray, P. et Reichenbach, R. (2001). Présentation [du dossier Education et autorité]. *Le Télémaque*, 19, 23-26.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gauchet, M. (2015). L'enfant imaginaire. *Le Débat*, 183, 158-166.
- Gauchet, M. (2016). *Comprendre le malheur français*. Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie, IV*. Paris : Gallimard.
- Gélis, J.M. (2013). L'engagement des enseignants dans un dispositif d'enseignement à distance. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2. Récupéré sur le site de la revue : <https://journals.openedition.org/dms/175>.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*. Paris : ESF.
- Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rivolier, A. (2009). Le charisme : entre magie et communication. *Le Télémaque*, 35, 15-22.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF.
- Roelens, C. (2017a). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et formation - Les dossiers du GREE*, 4, 92-107.
- Roelens, C. (2017b). Autorité et lecture : l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur. *Le Sujet dans la Cité*, 8, 151-164.
- Roelens, C. (2017c, novembre). *Penser l'autorité en milieu liquide : l'accompagnement bienveillant d'un parcours de mobilité*. Communication présentée au Colloque international « Éducation à la mobilité », Caen, France.
- Roelens, C. (2018a). L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable. *Éducation permanente*, 214, 215-224.
- Roelens, C. (2018b). Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité ; Un paradigme de la place d'autorité : la fonction de directeur d'école publique. *Éducation et socialisation*, 47.
- Roelens, C. (2018c). Bienveillance, autorité, didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action didactique*, 1, 198-213.

- Rossi, M. et Arrigoni, A. (2004). Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques : le projet f@orum de l'université de Gênes. *Etudes de linguistique appliquée*, 134, 221-233.
- Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Flammarion.
- Weber, M. (2003). *Economie et société*. Paris : Pocket.

